# Métodos de enseñanza

## Didáctica general para maestros y profesores

MARÍA CRISTINA DAVINI

Santillana

Este material es para uso de los estudiantes de la Universidad Nacional de Quilmes, sus fines son exclusivamente didácticos. Prohibida su reproducción parcial o total sin permiso escrito de la editorial correspondiente.

# PARTE III. LOS PROCESOS ORGANIZADORES EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

## 8. PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

### ¿POR QUÉ PROGRAMAR?

Nadie inicia un viaje de vacaciones sin alguna previsión acerca de adónde va, cómo llegará al lugar, con cuánto tiempo dispondrá y al menos con qué recursos deberá contar. Algunos organizarán el viaje de modo estructurado, mientras otros pueden preferir el turismo aventura y el desafío de lo imprevisto. Pero siempre habrá algunas previsiones, aunque sea el botiquín de primeros auxilios.

Más allá de cualquier analogía impertinente, la enseñanza no es una aventura turística y deberá ser prevista. Aunque existan variaciones y contingencias en su desarrollo, enseñar es una tarea demasiado importante en sus dimensiones social, cultural y humana, como para optar por la simple aventura o confiar excesivamente en la pericia de un timonel.

Como acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, dirigida a sujetos concretos en formación y al logro de resultados de aprendizaje, la enseñanza no puede ser improvisada. Por más creativo y experimentado que sea el docente, es necesario que programe previamente el desarrollo de las acciones.

Programar la enseñanza facilita:

• Las **decisiones** del profesor en la construcción de su propuesta y en la elaboración de la estrategia de enseñanza, adecuándola a los alumnos y al contexto particular, y buscando la congruencia entre los propósitos y los medios.
• La **anticipación** de las acciones, organizando los contenidos, las metodologías y actividades de los alumnos, así como seleccionando los recursos y herramientas del ambiente de enseñanza.
• Hacer **comunicable** a los otros las intenciones educativas y las actividades.

El punto de partida para cualquier programación específica es el plan de estudios o currículo oficial, en el que se define, estructura y organiza la propuesta educativa. De este modo, las escuelas o las instituciones de enseñanza solicitan a los profesores que programen la enseñanza, como modo de coordinar la enseñanza y asegurar su coherencia con los planes de estudio. Sin embargo, muchas veces esta situación es percibida por los docentes como una exigencia formal o burocrática que se agrega a las muchas que ya tiene su trabajo, en lugar de entenderla como una parte sustantiva y valiosa de su labor.

El plan de estudios es el punto de partida y marco general, pero no es una camisa de fuerza ni un reglamento de obligaciones. El profesor tiene muchos espacios propios de decisión dentro de un marco general, considerando sus enfoques, su filosofía de la enseñanza y los modos que plantea para realizarla. Programar anticipadamente facilita la reflexión acerca del para qué, el qué y el cómo concretar sus intenciones, así como las maneras para adecuarlas a las características de los alumnos y a los contextos particulares. Una vez concretada su programación, ésta se constituye en una propuesta pública, es decir, posible de ser comunicada a los estudiantes y al colectivo de los docentes.

Las investigaciones muestran que los profesores realizan muchos tipos de programaciones antes de enseñar y durante la enseñanza, modificando sus decisiones en la marcha del proceso, sea en forma escrita o en procesos menos formalizados y personales, incluyendo anotaciones en sus propios registros. Ello muestra que la programación no se define de una sola vez y luego se ejecuta. Por el contrario, implica una actividad permanente y dinámica, adecuando las decisiones al proceso de intercambio con los estudiantes o ajustándolas al tiempo.

Más allá de esta variedad y de las distintas normas o requerimientos institucionales, existen al menos dos niveles en la programación de la enseñanza que realizan los profesores:

- La planificación general del curso o materia.
- Las programaciones propiamente dichas, más analíticas y más próximas al diseño de estrategias de enseñanza de los distintos núcleos de contenidos o unidades de enseñanza.

La *planificación general* constituye el primer mapa y mantiene el mayor vínculo con el plan de estudios o currículo institucional. Su función es definir las principales ideas reguladoras de la enseñanza y organizar los núcleos o unidades de contenido. En cada sistema educativo o 'en cada institución, las modalidades para definir esta planificación general varían considerablemente, pero en general tienden a incluir:

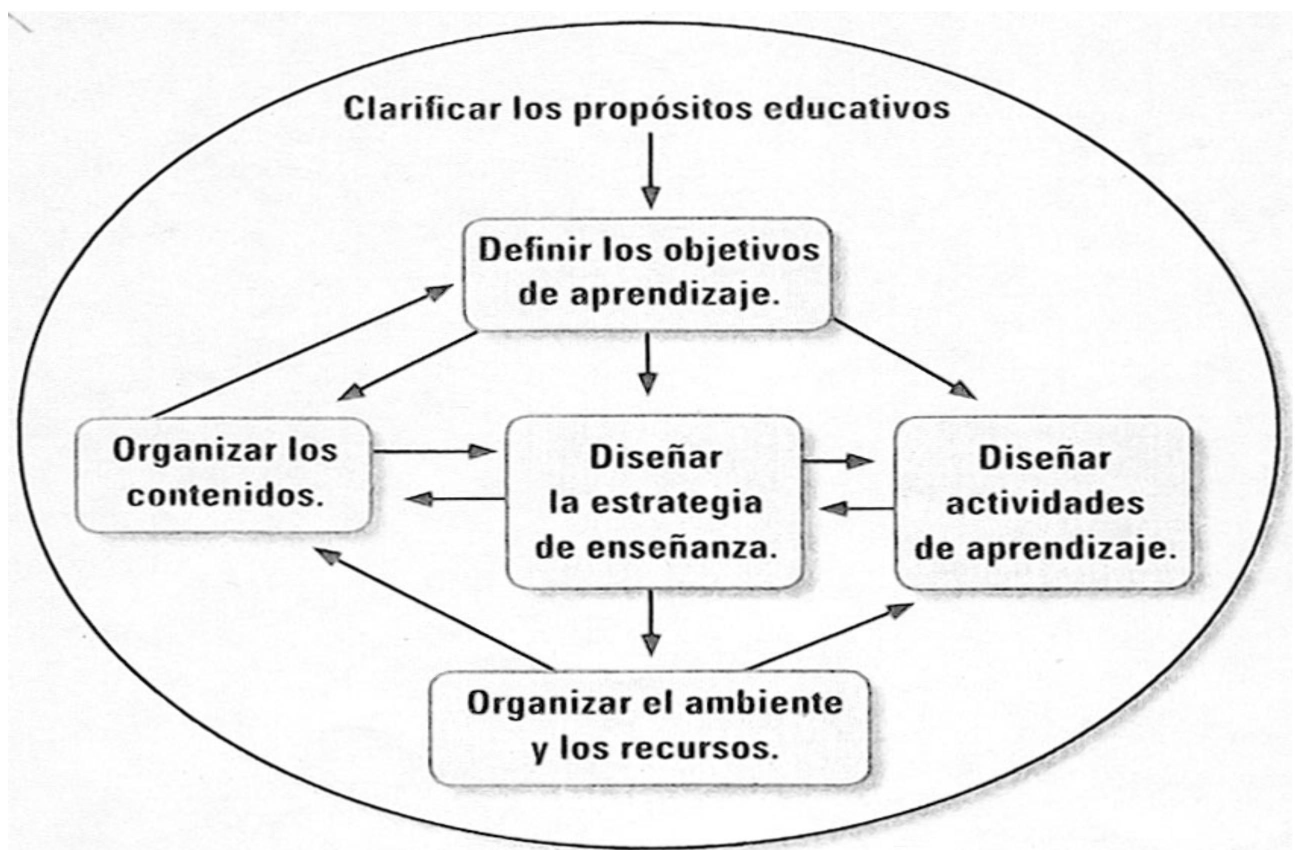
- La comunicación de los propósitos educativos generales que se persiguen.
- La selección y la organización de los contenidos del curso.
- Las características centrales de la enseñanza que se propone.
- En algunos casos, se incluyen las principales herramientas o recursos culturales que se utilizarán (bibliografía, medios, tecnologías, enlaces, etcétera).

De esta forma, la planificación expresa las ideas y decisiones centrales que regularán las prácticas y adquiere un estado público comunicando las intenciones educativas y las formas de realizarlas.

La *programación* propiamente dicha desarrolla los núcleos del plan y organiza la enseñanza. Cualquiera sea la modalidad de programación que se adopte, el hecho de programar la enseñanza implica:

- Clarificar los propósitos educativos y definir los objetivos de aprendizaje específicos.
- Organizar los contenidos.
- Diseñar la estrategia particular de enseñanza, apoyándose o integrando aportes de distintos métodos, pertinentes para los objetivos planteados.
- Diseñar una secuencia de actividades de aprendizaje y su distribución en el tiempo, incluyendo las formas de seguimiento y evaluación.
- Organizar el ambiente, seleccionando los materiales y los recursos.

Cada uno de estos componentes guarda una estrecha relación y congruencia con los otros; su definición en la programación no es lineal, sino que es interdependiente; cada uno de los componentes incide o modifica a los otros. Si bien los propósitos y objetivos tienen un papel orientador hacia los otros componentes (hacia dónde se quiere ir y qué se quiere lograr), el desarrollo de un programa incluye un “ir y venir” entre los mismos, y no es forzoso definirlos previamente a la organización de los contenidos. Gráficamente, la relación e interdependencia entre los componentes podría expresarse de la siguiente forma:



Un programa de enseñanza no debe entenderse como algo fijo, sino como una previsión y una explicitación de lo que se busca, comunicable, flexible y comprensible para todos (alumnos, padres, otros docentes) identificando motivos, propósitos y medios. Evitando cualquier formato ortodoxo o formal, desarrollaremos en los próximos puntos los criterios básicos a tener en cuenta al elaborar definiciones para cada uno de estos componentes.

## CLARIFICAR LOS PROPÓSITOS Y DEFINIR LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Reflexionar y analizar qué se busca con la enseñanza particular, y definir qué aprendizajes se espera que los alumnos logren, constituye uno de los marcos de referencia para organizar y diseñar la enseñanza; permite al profesor clarificar sus intenciones al enseñar determinados contenidos y los aprendizajes que busca facilitar.

Es importante recordar que una enseñanza es siempre una relación entre quien enseña y quienes aprenden. De este modo, los dos actores están presentes en esta primera definición, como dos caras de una misma moneda:

- Los *propósitos* expresan las finalidades formativas o intenciones educativas del profesor a la hora de organizar su propuesta de enseñanza.
- Los *objetivos* expresan los aprendizajes que se espera que los alumnos alcancen (asimilación de conocimientos, cambio conceptual, capacidades para la resolución de problemas, transferencia a las prácticas, trabajo cooperativo, habilidades, destrezas, etcétera).

Durante algunas décadas, el papel de los objetivos de aprendizaje fue sobredimensionado (y deformado) por encima de la reflexión sobre los propósitos o finalidades educativas. Se insistió hasta el cansancio en la importancia de definir objetivos de aprendizaje en forma de conductas claras y específicas que los alumnos deberían lograr, con el supuesto de que, luego, sólo restaba "medir" el grado preciso en que los alumnos las habían alcanzado. A tal punto que la enseñanza de la didáctica pareció reducirse al entrenamiento de los profesores para la redacción de objetivos analíticos u operativos (con lista de verbos a la mano), suponiendo que si el profesor "redactaba" objetivos claros, el resto venía asegurado por simple consecuencia y de manera eficiente. Esta manera mecanicista de entender la enseñanza, más próxima al modelo fabril o de producción de mercadería en serie, ha sido ampliamente cuestionada por el pensamiento pedagógico más avanzado (Jackson, 1975; Gimeno Sacristán, 1982; Eisner, 1983, entre otros).

El debate sobre estos temas ha sido prolífico, recuperando la complejidad y la diversidad de las prácticas de enseñanza, el papel y las interacciones de los sujetos, las intenciones, los contextos y las especificidades de los contenidos, entre otras variables importantes. Por sobre todo, fue cuestionado el modelo burocrático, centrado en intenciones de control del rendimiento, tanto del trabajo de los profesores como de los procesos de los alumnos. Debe destacarse que la opción por cualquier modelo burocrático representa la supresión de la pedagogía.

Sin embargo, como suele suceder con los movimientos de reacción crítica (en este caso, a los "excesos" o deformaciones de la programación), algunos de sus cultores llevaron las cosas al extremo, abandonando la definición de los propósitos y objetivos, casi como en una vuelta al espontaneísmo. Ante estas derivaciones (muchas veces implícitas), afirmamos que la enseñanza es una acción intencional de transmisión de contenidos culturales y que requiere ser programada. En este sentido y con esta dirección, podemos recuperar algunos aportes y recomendaciones centrales de la crítica pedagógica a la hora de elaborar los objetivos de aprendizaje, como:

- Mirar por encima de lo inmediato y puntual, considerando los aprendizajes más valiosos, traduciendo expectativas más integrales y relevantes que la suma de acciones específicas o atomizadas. En otros términos, es más valioso proponer que "los alumnos produzcan en conjunto y de modo cooperativo una interpretación de un determinado fenómeno" que, en su lugar, "los alumnos recuerden cinco características de una planta determinada".
- Recuperar las características del contenido al definir los objetivos. No es lo mismo un contenido algorítmico cuyo tratamiento puede llevar a soluciones únicas (como los cálculos y las mediciones, o el entrenamiento en destrezas), que un contenido ideosincrático, cuyo análisis depende de perspectivas o de contextos diversos (como la comparación de tendencias sociales o la comprensión de culturas diversas).

- No todo objetivo tiene que definir resultados de aprendizaje, sino que puede referir a procesos abiertos; por ejemplo, desarrollar la sensibilidad artística, la expresión oral o escrita, la inventiva o la iniciativa.
- Tener en cuenta el perfil y el nivel de posibilidades de los alumnos, los aprendizajes que pueden desarrollarse por la mediación del grupo (y no sólo por la programación del profesor) y las características del ambiente y los recursos.
- No todos los resultados de aprendizaje logrados en la dinámica de las aulas pueden ser previstos en objetivos. La programación no es un instrumento rígido sino una propuesta de trabajo y el desarrollo de los intercambios en el aula son abiertos, muchas veces resultan más fecundos que los que se habían previsto.

Abandonando cualquier intención de tipologías rígidas y poco fértiles, pueden identificarse distintas modalidades de objetivos de aprendizaje. Su comparación permitirá a los profesores reconocer sus variaciones, seleccionar activamente las mejores formas, de acuerdo con las intenciones educativas, las características de los contenidos y de los procesos de enseñanza, cuando realizan sus programaciones:

| | |
|---|---|
| **Objetivos terminales o de productos** | Definen los resultados de aprendizaje al completar una secuencia de enseñanza. Atendiendo a las recomendaciones anteriores, deberán privilegiarse resultados significativos y relevantes, más que largas listas de aprendizajes atomizados o puntuales. Estos objetivos refieren a la integración de conocimientos o a la elaboración en un producto de trabajo, siendo conveniente que incluyan (integren) las distintas actividades y esferas de aprendizaje (no sólo la asimilación de conocimientos). A título de posibles ejemplos:<br>• Clasificar los hechos que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial, a partir de la investigación documental, y analizando los intereses en pugna.<br>• Resolver problemas de medición, a partir del trabajo grupa) en el laboratorio y utilizando los cálculos específicos.<br>• Comparar las tendencias en el crecimiento económico de países latinoamericanos, incluyendo la elaboración de gráficos o cuadros, y valorando en grupo las desigualdades sociales y la calidad de vida. |
| **Objetivos de proceso** | Plantean un proceso abierto, sin indicar un resultado único, valorando la diversidad de alternativas propuestas por los alumnos, la riqueza de los procedimientos seguidos, las interacciones logradas, las formas de expresión, la autonomía en las decisiones, la iniciativa, la inventiva y la implicación de los alumnos. Lo importante es el proceso seguido y no la meta específica, por ejemplo:<br>• Buscar alternativas de solución a un problema divergente.<br>• Proponer procedimientos para la búsqueda y la organización de la información.<br>• Trabajar cooperativamente en la producción de un video.<br>• Elaborar un informe exponiendo puntos de vista personales alrededor del tema.<br>• Elegir alternativas de acción, fundamentando las decisiones adoptadas. |
| **Objetivos expresivos (Eisner, 1985)** | Enfatizan la expresión libre del alumno alrededor de actividades, situaciones o experiencias propuestas en la enseñanza, sin definir las condiciones o características que deben tener. Son particularmente valiosos para el aprendizaje en contenidos artísticos y humanísticos:<br>• Redactar un cuento, una narración o un texto periodístico.<br>• Hacer el comentario de un texto o de un libro.<br>• Organizar una muestra o exposición.<br>• Interpretar una música.<br>• Exponer o debatir ideas propias en un coloquio grupal. |

Finalmente, es importante recuperar el papel comunicativo y articulador que presentan los objetivos de aprendizaje, como también, la exposición de las intenciones educativas del profesor. En este sentido, comunicar a los alumnos y analizar en conjunto qué se espera lograr y el valor que ello tiene para su formación, facilita la comprensión del grupo, los acuerdos y los resultados de la enseñanza.

## ORGANIZAR LOS CONTENIDOS

El proceso de programación de la enseñanza no es lineal y muchos profesores prefieren iniciarlo a través de la organización de los contenidos. En otros términos, primero organizarlos y luego (o paralelamente) elaborar los objetivos de aprendizaje, de acuerdo con las características de los contenidos.

Es importante recordar que los contenidos de la enseñanza incluyen desde las informaciones, los conocimientos o los conceptos a transmitir, asimilar o construir activamente, hasta las habilidades cognitivas

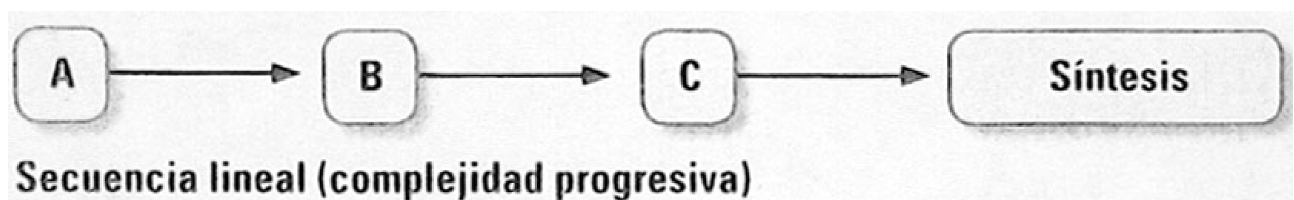
implicadas, habilidades prácticas, el manejo instrumental y de procedimientos, el desarrollo de actitudes y valoraciones.

Para programar los contenidos se desarrollan distintos procesos: seleccionarlos, organizarlos, secuenciarlos. Una de las principales dificultades de los profesores es la selección de los contenidos, para lo cual es importante tener en cuenta algunos criterios centrales:

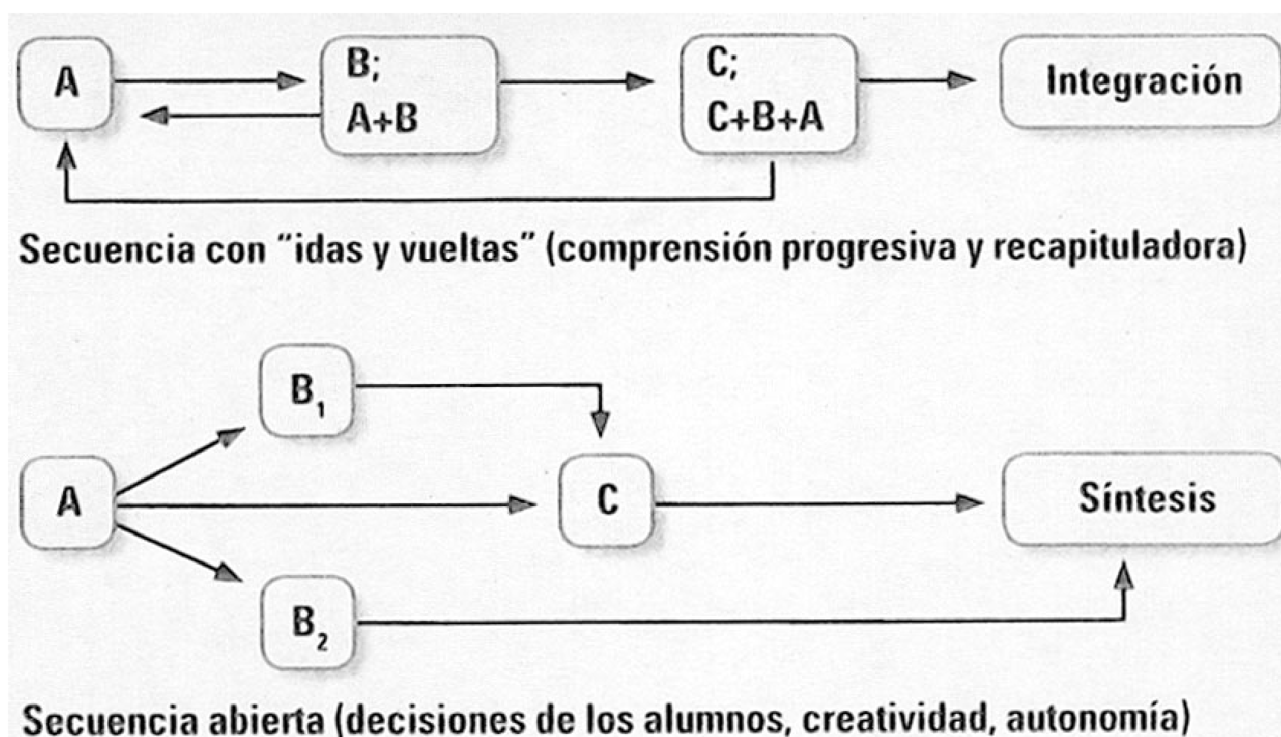
- La primera cuestión por considerar es que "no entra todo" el saber posible. Entonces, se requiere analizar el contexto en el que se enseña (nivel educativo, especialidad) y lo que tiene mayor valor para el desarrollo de los alumnos y su transferencia a las prácticas, incluyendo su valor ético para la formación. Es bien sabido que un programa "hipertrofiado" no representa una mejor opción para aprender y enseñar bien.
- La segunda cuestión se refiere a la actualidad o validez de los contenidos. No todo lo nuevo es lo mejor, pero tampoco lo es la enseñanza de contenidos que ya son caducos o han sido superados por el desarrollo del conocimiento y de las necesidades sociales.
- La tercera, y no menos importante, es considerar los niveles previos de los alumnos (conocimientos, experiencias, desarrollo) y su adecuación a las exigencias de aprendizaje que implican. Ello no deberá entenderse como una "banalización" del conocimiento o un descenso del nivel de enseñanza, sino a la integración de las formas de aprender de los alumnos y sus conocimientos previos.
- Finalmente, se requiere considerar el tiempo que se dedicará a la enseñanza de esos contenidos. No es lo mismo dedicar un año entero a ciertos contenidos, que abordarlos en un período de tiempo más reducido.

Una vez seleccionado el contenido (o en paralelo) se requiere *organizarlos*. Para ello, es recomendable atender a los siguientes criterios:

- Priorizar la organización integrada de los contenidos, evitando siempre su tratamiento como temas "agregados", en una lista de cuestiones atomizadas, yuxtapuestas y sin relación alguna entre sí. Ello favorece la mera memorización de los alumnos, dificulta su comprensión, y atenta contra el aprendizaje significativo. En cambio, la organización integrada privilegia agrupar los contenidos de acuerdo con su relación lógica y su significado psicológico para los alumnos. Esto implica el aprendizaje significativo y la comprensión integradora. Las preguntas en este momento son: ¿qué relaciones tienen estos contenidos entre sí?; ¿qué sentido o finalidad educativa los integra?; ¿qué relación tiene este conjunto integrado con las necesidades y capacidades de los alumnos?
- En función de lo anterior, establecer una jerarquía interna al contenido. No todas las dimensiones del contenido integrado tienen el mismo peso relativo. Algunos contenidos pueden representar los ejes o núcleos más sustantivos para la enseñanza (lo que no puede faltar o que sustenta la comprensión del conjunto), mientras que otros son de segundo nivel de jerarquía. Para reconocer estos pesos relativos diversos, puede organizarse una red conceptual en la que se identifiquen los conocimientos, procedimientos y valoraciones implicados, y su relación o interdependencia.
- Ordenar una secuencia, lo que implica que, en la enseñanza de un contenido, "uno viene antes y otro después". Según sean las características del contenido y los propósitos, puede adoptarse una secuencia lineal (complejidad progresiva), una secuencia con idas y vueltas (comprensión progresiva y recapituladora) o una secuencia abierta (decisiones de los alumnos, creatividad y autonomía).



Secuencia lineal (complejidad progresiva)




- Finalmente, en esta organización es importante identificar los *modos de pensamiento* que involucran los contenidos y que los alumnos pondrán en práctica (pensamiento histórico, experimental, deductivo, analógico, expresivo). Los modos de pensamiento serán una buena orientación para la construcción de las estrategias de enseñanza a seguir.

**DISEÑAR LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA**

Una vez definidos la organización del contenido y los objetivos de aprendizaje, será más fácil, en consecuencia, construir una estrategia de enseñanza apropiada y particular.

La primera cuestión es reconocer la orientación que adoptará la enseñanza, es decir, si el énfasis será hacia la *instrucción* (con mayor protagonismo y conducción del profesor) o hacia la guía (con mayor protagonismo del grupo de estudiantes, orientados por el profesor). Ello no significa optar por uno u otro, como formas dicotómicas, sino reconocer su énfasis. Ambas orientaciones pueden estar articuladas dentro de la estrategia de enseñanza, aunque una de ellas tenga mayor peso.

La segunda cuestión es definir si en la enseñanza predominará la asimilación de contenidos o conceptos, el desarrollo de habilidades para el manejo, la búsqueda y la organización de informaciones, la selección de alternativas de acción y la toma de decisiones, la solución de problemas, el aprendizaje basado en contextos de acción, el desarrollo de habilidades prácticas, la expresión personal, la creatividad y la inventiva, el trabajo cooperativo, etcétera.

En los capítulos precedentes, se presentaron distintos métodos de enseñanza, todos ellos pueden ser adaptados e integrados. El profesor adoptará decisiones utilizando alguno de los métodos o realizará libremente una combinación de sus aportes, elaborando su propia, estrategia de enseñanza Su estrategia particular representará una secuencia metódica apropiada según las características de sus alumnos, el contexto de enseñanza (nivel educativo, especialidad), el contenido (conocimientos, habilidades, valores), así como las intenciones educativas y los objetivos de aprendizaje.

**DISEÑAR LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

Este componente de la programación corresponde a la previsión de las tareas que realizarán los estudiantes para aprender y es de fundamental importancia. En otras palabras, el sentido último de la programación consiste en pensar qué actividades deberían hacer los alumnos para aprender, para asimilar los contenidos y elaborarlos, construyendo su propia experiencia.

Las actividades de aprendizaje deberán ser coherentes con las características del contenido y con la estrategia de enseñanza adoptada. En otros términos:

- si se espera fortalecer la capacidad para resolver problemas o para tomar decisiones entendiendo las consecuencias de una elección y fundamentándolas, las actividades deberán proveer justamente esas oportunidades;
- si la intención y los contenidos implican desarrollar la capacidad de observación de fenómenos, las habilidades para organizar la información, sacar conclusiones o resumir ideas, las actividades deberán alimentar estas tareas;
- si se busca estimular procesos y habilidades intelectuales, capacidades para trabajar a partir de hipótesis y comprobarlas, las tareas deberán proveer esos desafíos;
- si se pretende fortalecer las capacidades para trabajar en equipo y cooperar con otros, habrá que organizar actividades en las cuales el grupo y la colaboración sean el eje;
- si se propone que los alumnos analicen situaciones prácticas y problematicen la realidad o el contexto, las tareas deberán promover estas alternativas;
- si se aspira a producir un cambio en los supuestos, modos de entender o que se modifique el entendimiento sobre un problema, las actividades deberán desafiar un cambio conceptual;
- si se requiere que los estudiantes desarrollen habilidades técnicas y operativas, se plantearán actividades de manejo instrumental y práctico, las que pueden combinarse bien con reflexiones sobre lo que hacen;
- si se desea estimular el desarrollo personal, la sensibilidad, la auto-expresión, las propias decisiones y la autonomía, las actividades deberán brindar esas oportunidades;
- si se busca desarrollar el interés y el placer en la lectura, las actividades deberán dirigirse a estimularla, permitiendo el disfrute en forma individual y compartida;
- si se espera que los alumnos aprendan, las actividades propuestas deberán facilitar el nexo entre lo que ya saben o han aprendido, y las nuevas tareas, facilitando la continuidad y el progreso;
- si se busca proponer un nuevo marco conceptual o interpretativo, las tareas deberán incluir la presentación del nuevo material por parte del profesor, de manera interesante, estimulante y significativa.

Puede parecer innecesario insistir en esta coherencia. Sin embargo, la experiencia indica que muchas veces los profesores plantean verbalmente estas intenciones educativas, seleccionan contenidos de enseñanza apropiados para desarrollarlas y, luego, las actividades en el aula representan todo lo contrario.

Las actividades principales pueden estar bien elegidas. Pero, además, es necesario prever una posible secuencia de tareas. En este sentido, la programación deberá considerar:

- *Actividades de apertura* que introducen las tareas y promueven la implicación de los estudiantes para desarrollarlas.
- *Actividades de desarrollo*, en las que gradualmente se afirman las tareas, sea con mayor participación del profesor o con su guía.
- *Actividades de integración final* de los aprendizajes, que sinteticen los logros y faciliten la evaluación de lo alcanzado.
- *Actividades de revisión del proceso seguido*, estimulando que los alumnos analicen la experiencia desarrollada; ello favorecerá su capacidad para enfrentar otros aprendizajes semejantes.

Finalmente, al programar las tareas, es importante considerar el *tiempo* necesario para realizarlas y lograr los aprendizajes. La secuencia antes delineada no implica que todas las actividades deban ser realizadas en el corto tiempo de una única clase. Lamentablemente, las formas de organización de la temporalidad escolar tiene límites demasiado rígidos y el proceso puede llevar varias sesiones. Pero en cualquier caso es necesario distribuir los tiempos para facilitar decisiones realistas de los profesores a la hora de conducir la enseñanza.

**ORGANIZAR EL AMBIENTE Y LOS RECURSOS**

La enseñanza no sólo requiere de los actores (profesores y estudiantes) sino también de un ambiente de enseñanza que incluye recursos, como andamios de apoyo al aprendizaje:

- Soportes de comunicación y de cooperación entre los actores (guías de trabajo o de lectura, ejercicios, estudios de caso, mapas conceptuales, etcétera).
- Herramientas de conocimiento (textos, diccionarios, tablas y gráficos, videos, bibliotecas, etcétera).

- Materiales operativos, acordes con los contenidos que se tratan y con los objetivos que se persiguen (materiales concretos, instrumentos, computadoras, laboratorios, etcétera).

La programación de la enseñanza, en forma articulada con las actividades de aprendizaje, deberá prever la facilitación de los flujos de trabajo y comunicación compartida, y el acceso a los recursos necesarios para aprender.

La selección y la programación de los recursos deberán poner a los alumnos en la posibilidad de experiencias en el manejo y la interacción con distintos lenguajes y formas de representación de la realidad a través de diversos materiales, superando la escucha de la palabra del profesor como la única vía para aprender. Ello no sólo enriquece la diversidad de aprendizajes sino que habilita el desarrollo de capacidades de los alumnos para su desenvolvimiento permanente en la sociedad. Asimismo, se puede prever y facilitar la búsqueda independiente de los alumnos, favoreciendo la autonomía del aprendizaje.

La programación no debe ser entendida como un instrumento rígido. Por el contrario, un programa es siempre una *hipótesis de trabajo* que debe ser puesta a prueba en la enseñanza. Sus propuestas se modifican y enriquecen a lo largo del desarrollo de las tareas, cuyos resultados son siempre abiertos e imposibles de encerrar en una programación. No obstante, programar la enseñanza es indispensable para asegurar una buena marcha de las actividades y orientar sus logros. De este modo, el programa es un instrumento de trabajo permanente de los profesores.

Los programas deberán ser analizados y revisados periódicamente, mejorándolos y modificándolos para ponerlos al día con el desarrollo del conocimiento, de las prácticas sociales y con la propia experiencia al enseñar.

Es conveniente que los profesores desarrollen su propio “banco” de actividades y propuestas para enriquecer progresivamente el desarrollo de sus programas. Ello les permitirá producir nuevas propuestas y registrarlas en sus apuntes durante el desarrollo de la enseñanza.

Finalmente, la programación no es una tarea solitaria y deberá compartirse con otros profesores para buscar en conjunto la coherencia y la complementariedad de los programas, y facilitar la continuidad de aprendizaje de los alumnos en los distintos cursos y niveles educativos.